

**Las relaciones en la cooperación solidaria como procesos  
informales de aprendizaje para la construcción de ciudadanía:  
Elementos para repensar la Educación para el Desarrollo desde  
una perspectiva política.**

***Relationships in solidarity cooperation as informal learning  
processes for citizenship building: Elements for rethinking  
Development Education from a political perspective***

**Sergio Belda Miquel**

INGENIO (CSIC - Universitat Politècnica de Valencia)

[serbelmi@upvnet.upv.es](mailto:serbelmi@upvnet.upv.es)

**Alejandra Boni Aristizábal**

INGENIO (CSIC - Universitat Politècnica de Valencia)

[aboni@dpi.upv.es](mailto:aboni@dpi.upv.es)

**Maria Fernanda Sañudo Pazos**

Instituto PENSAR, Universidad Javeriana de Bogotá

[msanudo@javeriana.edu.co](mailto:msanudo@javeriana.edu.co)

## **Resumen**

El artículo parte, por un lado, de la crítica a las actuales prácticas y discursos mayoritarios en el campo de la cooperación al desarrollo, caracterizados por el gerencialismo y la despolitización. Por otro, de la constancia de que existen experiencias de cooperación más transformadoras que conectan a personas y organizaciones en el Sur y el Norte desde una perspectiva más política del

trabajo conjunto. Desde el marco de la Educación para el Desarrollo (EpD), podemos abordar estas experiencias alternativas; en las mismas, sobre la base de posiciones políticas y valores compartidos, y mediante la construcción de confianza, el dialogo y la reflexión, emergen procesos multidimensionales de aprendizaje, a nivel individual y colectivo, relevantes para la construcción de ciudadanía activa y una sociedad civil global.

Desde esta perspectiva, en este estudio se realizará un análisis de cinco redes que vinculan organizaciones españolas y colombianas, las cuales realizan conjuntamente acciones de movilización e incidencia en torno al tema de los Derechos Humanos en Colombia. El análisis nos permitirá a su vez replantear ciertos aspectos de la EpD, tratando de reevaluar el concepto desde una perspectiva más política, y poniendo especial énfasis en los procesos informales de educación a través de la movilización social, elementos hasta ahora poco explorados.

**Palabras clave:** Educación para el desarrollo; relaciones; cooperación internacional; aprendizaje informal; política.

## **Abstract**

The paper departs, on the one hand, from the critics to current dominant discourses and practices in the field of development and aid, characterized by managerialism and depoliticization; on the other hand, on the fact that there exist a number of more transformative experiences of international cooperation, that link Northern and Southern peoples and organizations from a more political perspective on the joint work. We can approach these alternative experiences from the frameworks provided by Development Education, as in these experiences, built on common values and political positions, and through the construction of confidence, dialogue and reflection, multidimensional learning processes arise, at the individual and collective level. These learning processes are relevant for the construction of a global civil society.

Drawing on this perspective, the study approaches five cases of networks that have linked Spanish and Colombian organizations, which promote together advocacy and social mobilization for the defense of Human Rights in Colombia. The analysis will help us to re-evaluate the idea of Development Education from a more political perspective, as well as to emphasize the relevance of informal learning processes that arise in social mobilization, ideas that have been little explored.

**Keywords:** Development Education; relationships; international cooperation; informal learning; politics.

## 1. Introducción

La relación entre ayuda oficial al desarrollo (AOD) y política no es una cuestión nueva. Como subrayan Carothers y De Gramont (2013), la AOD es y ha sido inevitablemente política desde el comienzo del sistema de cooperación. Los donantes han utilizado la ayuda con fines políticos y sus acciones, aun supuestamente apolíticas, han tenido efectos políticos en los países receptores. Sin embargo, en el sistema de cooperación internacional al desarrollo se ha venido instalando en las últimas décadas un discurso sustentado en la idea de que las cuestiones que tienen que ver con el desarrollo y la cooperación son cuestiones puramente técnicas y de gestión (Ferguson, 1990). Se trataría así de despolitizar el debate y las problemáticas.

Como parte del avance de este discurso y práctica que se han llamado “gerencialistas”, nociones inspiradas en la lógica de mercado, tales como eficacia y eficiencia, resultados, impacto, productos y clientes del desarrollo han ido convirtiéndose en ideas centrales en el campo de la cooperación y el desarrollo (Quarles van Ufford y Giri, 2003; Parker, 2002; Dart, 2004).

Las ONGD y otros actores sociales habrían asumido estas ideas, convirtiéndose en prestadores de servicios y gestores de proyectos, perdiendo el perfil político que algunas tenían en el pasado. Se habrían así convertido en ocasiones en cómplices de un modelo de cooperación que, lejos de promover la transformación social, estaría sustentando el *status quo*, las relaciones desiguales de poder entre actores del Norte y el Sur y la imposición de una lógica liberal y occidental (Dar and Cooke, 2008; Mawdsley et al., 2002).

Esta circunstancia es aplicable al caso español. Algunos estudios han abordado el hecho de que las ONGD han ido desarrollando y proclamando un perfil pretendidamente “apolítico” (véase Revilla, 2002 o Gómez Gil, 2005), y centrándose en un rol de prestadoras de servicios públicos (Serrano, 2002). Sin embargo, en el trabajo partimos también de la constatación de que existe un buen número de experiencias que estarían, aún dentro del sistema de cooperación, operando de un modo muy distinto. ONGD y otras organizaciones del Norte estarían apoyando procesos de transformación social en el Sur, en

base a un conjunto desde una perspectiva consciente y fuertemente política de la cooperación, sobre ideas compartidas y radicales sobre el cambio social (Pearce, 2010). Relaciones en la cooperación con estas características se han estudiado también bajo el nombre de “solidaridades políticas” (Bringer et al., 2008) –el que principalmente emplearemos en este trabajo-, “solidaridad internacional” (Pearce, 2010), “partenariados radicales” (McGee, 2010) o “cooperación transformadora” (Fernández et al., 2012).

En el trabajo entendemos que este tipo de experiencias tienen un gran valor en tanto estarían construyendo lo que denominaremos “ciudadanía global radical”. Esta tipo de ciudadanía se referiría a una sociedad civil transnacional que articula discursos y acciones políticas transformadores, y como proyecto político transnacional que busca la expansión y cumplimiento de los derechos (Heater, 2002).

Entendemos también que esta construcción de sociedad civil se produce a través del aprendizaje que emerge en las personas y organizaciones que trabajan juntas, al construirse nuevos discursos, valores, actitudes, conocimiento y habilidades relevantes para avanzar en procesos de cambio social. Podemos decir que en las relaciones de solidaridad política se producen procesos de aprendizaje informales, emergentes, contextuales y complejos (Holst, 2002; Ortega, 2007), que pueden ser entendidos como procesos de Educación para el Desarrollo. Los mismos pueden ser abordados, siguiendo la noción de Foley (1999) como procesos de aprendizaje en la acción social, que tienen un fuerte potencial emancipador.

Nos aproximamos en el trabajo al caso de cinco experiencias que podemos considerar de solidaridad política. Se trata de que experiencias han vinculado a organizaciones españolas con organizaciones colombianas, que han trabajado conjuntamente en acciones políticas -tales como la incidencia, la sensibilización o la movilización- para la defensa y construcción de los Derechos Humanos (DDHH) en Colombia, con el apoyo de fondos de la cooperación de donantes públicos.

En el trabajo identificaremos elementos clave de estos casos de construcción de solidaridad política que han modelado el proceso de aprendizaje que han experimentado las personas y colectivos implicados. Identificamos también los aprendizajes concreto que las personas y organizaciones parecen haber experimentado, y las tensiones y contradicciones que se dan en estos procesos de aprendizaje.

Se trata un trabajo de carácter eminentemente cualitativo, con un enfoque interpretativo, basado en el análisis de 49 entrevistas realizadas a actores implicados en las experiencias, junto con el análisis de documentación secundaria.

En la siguiente sección abordamos las principales nociones teóricas señaladas: solidaridad política, ciudadanía global radical y aprendizaje en la acción social. En base a éstas exponemos el marco analítico y los métodos de obtención de información y de análisis empleados. La sección 6 presenta la discusión, articulada en torno a las ideas centrales del marco. En la sección 7 se presentan concluding remarks y algunas implicaciones teóricas y prácticas del trabajo.

Entendemos que el trabajo supone una contribución en varios sentidos. En primer lugar, explora un determinado tipo de relaciones entre organizaciones sociales en la cooperación –más politizadas- frecuentemente invisibilizado y poco explorado. En segundo lugar, valoriza y entiende estos procesos como procesos informales de aprendizaje en la acción social. Si bien existe una abundante literatura sobre capacitación y aprendizaje en el campo del desarrollo y la cooperación (ver, por ejemplo, Taylor et al., 2009; Clarke y Oswald, 2010), no existe literatura que aborde explícitamente las relaciones entre organizaciones en la cooperación como procesos informales de aprendizaje. Se trata este de un enfoque desde el que se han abordado distintas formas activismo (ver, por ejemplo, Gouin, 2009; Hall, 2009; Choudry, 2009; Hall y Turray, 2006; Kim 2011), con resultados que apuntan a lo relevante que puede ser para analizar las relaciones en la cooperación internacional. En el debate de la Educación para el Desarrollo, el trabajo puede,

por un lado, valorizar la importancia del aprendizaje informal, reconocido como muy relevante (Ortega, 2007), pero poco explorado; por otro, abundar en las conexiones entre procesos de cooperación al desarrollo y de Educación para el Desarrollo, unas conexiones también con frecuencia reclamadas, pero poco exploradas en la literatura científica.

En cuanto a las implicaciones para los actores sociales, entendemos que el trabajo puede ofrecer elementos relevantes para entender y valorar determinado tipo de cooperación, más política y transformadora, que puede resultar muy inspiradora para los distintos actores del sistema de cooperación internacional al desarrollo, en un momento de intensa crisis del mismo.

## **2. Conceptos y supuestos teóricos**

### **2.1. *La cooperación internacional como solidaridad política***

En contraste con las visiones gerencialistas y autoproclamadas “despolitizadas” de la cooperación, es posible caracterizar otra forma de cooperación que estarían practicando algunas ONGD y otros actores de la sociedad civil del Norte junto con sus contrapartes, desde una perspectiva más consciente y abiertamente política. En este tipo de cooperación organizaciones del Norte apoyarían procesos de cambio social radical en el Sur llevados adelante por organizaciones y movimientos sociales, con los que comparten ideas transformadoras sobre el cambio que se busca y cómo construirlo (Pearce, 2010). Distintos autores han abordado este tipo de cooperación, al que denominan de distintas formas y que aquí llamaremos “solidaridad política” (Briegel et al., 2008). Este tipo de cooperación tendría ciertas características que identifican los autores:

Vincularía a organizaciones que tienen principios, marcos de referencia e ideas compartidas sobre el cambio social y los procesos para promoverlo (Pearce, 2010; Fernández et al., 2013). Enlazaría actores diferentes, pero afines (Bringer et al., 2008), generalmente organizaciones del Norte con organizaciones y movimientos sociales en el Sur que estarían articulando

alternativas políticas, epistemológicas y sociales a los actuales modelos de desarrollo dominantes (Fernández et al., 2013).

A través de la cooperación, se trataría de analizar, develar y abordar las relaciones de poder y los factores estructurales e institucionales que están en la base de las situaciones de opresión y empobrecimiento (Gulrajani, 2010; Fernández et al., 2013). Desde estas ideas y análisis, se articularían objetivos, estrategias y acciones de naturaleza política, contruidos conjuntamente, permanentemente revisados y negociados, adaptándose a los cambios de coyuntura (Mowles, 2008; Eyben, 2005).

Las alianzas de este tipo deben estar basadas en la confianza y el compromiso político (Eyben, 2005). En estas alianzas, se deben a su vez enfrentar las relaciones desiguales de poder que con frecuencia se reproducen en las relaciones en la cooperación (Gulrajani, 2010). Supone trabajar de manera flexible, manejar la complejidad y la incertidumbre y adaptarse a las coyunturas políticas (Mowles et al., 2008).

Cabe decir que esta visión de la cooperación parte de una perspectiva fuertemente relacional que asume que los actores no son inmutables, sino que se transforman permanentemente a través de las relaciones (Eyben, 2005).

## **2.2. *Ciudadanía global radical***

Estas ideas sobre el sentido e implicaciones de la cooperación entre organizaciones del Norte y el Sur nos remite a las ideas de ciudadanía global a las que remite la 5º generación de la Educación para el Desarrollo. Consideramos de hecho que estas relaciones en la cooperación son relevantes en tanto pueden suponer la construcción de un cierto tipo de ciudadanía, en los individuos y colectivos implicados.

Cabe señalar que algunos autores niegan la validez del concepto de ciudadanía global, por distintos motivos, tales como que no existe un Estado global; que esta idea de ciudadanía puede minar la legitimidad de los estados nacionales y la importancia de canalizar las reivindicaciones sobre derechos a ese nivel (Schattle, 2008); que la participación y las deliberaciones sólo pueden



darse genuinamente en la pequeña escala, al nivel local y comunitario (Schattle, 2008). Sin embargo, podemos asumir también las perspectivas que sitúan normativamente la idea de ciudadanía global como construcción de solidaridad (Ellison, 1997), como proyecto político transnacional que busca la expansión y cumplimiento de los derechos (Heater, 2002), y como proceso de transformación de identidades y apertura de nuevas posibilidades de ejercicio de la ciudadanía en el ámbito global (Schattle, 2008).

Estos elementos están muy conectados con la forma de cooperación politizada que hemos caracterizado. Para profundizar en estas conexiones, podemos acotar normativamente la idea ciudadanía a los que nos referimos inspirándonos en la definición de Hickey y Mohan (2005) de “ciudadanía radical”. Esta idea trataría de superar las concepciones liberales centradas exclusivamente en la ciudadanía como estatus legal, como conjunto de derechos y deberes reconocidos por el Estado, y que se centran en formas de participación restringidas. Lo sustancial serían en cambio las prácticas “a través de las cuales los individuos y grupos reclaman nuevos derechos o expanden o mantiene los derechos existentes” (Isin y Wood, 1994:4). Paralelamente, sería también el conjunto de atributos de personas y organizaciones (conocimientos, valores, actitudes, etc.) que permiten esta práctica de ciudadanía con fines de transformación social (Merrifield, 2002).

Esta concepción de ciudadanía no renuncia al rol que debe jugar el Estado como garante de derechos, si bien sitúa en el centro la reclamación de una ciudadanía “desde abajo”, construida en las luchas organizadas (Hickey y Mohan, 2005). Supone apostar por la convergencia de luchas y resistencias, en los distintos territorios y en torno a los distintas formas de opresión que enfrentan personas y colectivos (Houtart, 2001). Esta cuestión se vincula a la idea de la construcción de una “globalización desde abajo”, que confronta el modelo político-económico dominante y construye un proyecto político social propio que surge de una ciudadanía transnacional (Boni y Taylor, 2010).

Enfocando estas ideas en el discurso del desarrollo, se puede afirmar que en las interacciones que conectan personas y colectivos se construyen

subjetividades colectivas sobre el desarrollo, sobre quiénes son, cómo quieren ser y cómo pueden contribuir, individuos y colectivos, para cambiar aquello que les rodea (Bringel et al., 2008). Se apuntaría a formas y modelos específicos para la “democratización del desarrollo”. El desarrollo sería una la praxis política, con una participación activa y transformadora de todos los actores implicados, sustentada en las ideas de solidaridad, reconocimiento y comprensión hermenéutica (Bringel et al., 2008).

### **2.3. *Aprendizaje en la acción social***

Partimos en el trabajo también de la idea de que las relaciones en la cooperación pueden entenderse como procesos de aprendizaje para la construcción de ciudadanía. Desde este punto, resulta relevante remitirnos al cuerpo de literatura que, desde distintos ámbitos -movimientos sociales, educación de adultos o Educación para el Desarrollo-, han abordado la relevancia de los procesos de aprendizaje en la acción social.

Desde la perspectiva de la educación para adultos, se ha reconocido el aprendizaje en la acción como un proceso en el que el aprendizaje emerge de manera incidental y no planificada (Holst, 2002). Desde la perspectiva de la educación para el desarrollo, se ha reconocido también la importancia de los procesos informales, accidentales y no planificados de aprendizaje para la construcción de ciudadanía (Ortega, 2007). Estos procesos pueden tener un carácter emancipatorio, en tanto en la acción social y, en concreto, a través de la participación en acciones organizadas de resistencia, se pueden producir transformaciones en personas y colectivos mediante el aprendizaje. Estas transformaciones retan el *status quo* y las relaciones desiguales de poder (Foley, 1999).

En base a estas ideas básicas y sobre el trabajo de distintos autores, en este trabajo nos referiremos a procesos de aprendizaje en la acción social como los procesos educativos que se producen de forma generalmente emergente, no planificada, tácita e incidental, embebidos en las acción sobre el mundo social, y que deben ser desvelados para ser visibilizados y comprendidos (Foley, 2010). Estos aprendizajes se producen siempre a través de las relaciones, en

procesos dinámicos y permanentes, embebidos en contextos particulares y relaciones de poder, en el que están presentes favores sociales, políticos, económicos, sociales y culturales (Margaret, 2010). Los aprendizajes pueden contribuir al mantenimiento del *status quo* y la hegemonía de los grupos dominantes, o bien tener “un efecto empoderador y emancipatorio que ayuda a superar la opresión en el seno de la sociedad” (Steinklammer, 2012:24).

La participación democrática en organizaciones sociales es un espacio muy relevante para el aprendizaje en la acción social (Gaventa y Barret, 2010; Foley, 1999; Holst 2002). A través de la participación en movimientos sociales, las personas y colectivos aprenden habilidades y formas de pensar estratégica y analíticamente (Holst, 2002:87), al tiempo que nuevos conocimientos emergen (Choudry, 2009). El aprendizaje a través del compromiso con luchas sociales puede transformar las relaciones de poder, aunque se trata de siempre de procesos contradictorios, en los que también se pueden reforzar relaciones de poder existentes (Foley, 1999).

El contenido de estos aprendizajes que emergen en la acción social emancipadora puede ser técnico (cómo hacer una tarea determinada), político (como la gente se relaciona con otra en una situación determinada, cuáles son sus valores, como tiene poder y lo usa, etc.), social o cultural (Foley, 2010). Los conocimientos adquiridos pueden ser conocimientos “expertos” relevantes para acción, o bien nuevos conocimiento emergentes, “no expertos”, que emergen en la propia práctica, ya que los actores sociales son capaces de crear teoría y conocimiento en su acción (Choudry, 2010).

Abordar estos procesos de aprendizaje implica prestar atención a las complejas conexiones entre los contextos políticos y económicos en los que se produce la movilización social, la micro-política de las relaciones que se establecen, las ideologías, los discursos y los aprendizajes (Foley, 1999). Por otro lado, el aprendizaje se produce de manera intelectual, pero también experiencial y emocional (Pettit, 2010).

### **3. Marco analítico: cómo los procesos de aprendizaje se configuran en las relaciones de cooperación.**

Basándonos esencialmente en el trabajo de Gaventa y Tandon (2010) y de Foley (1999), proponemos un marco que nos permita recoger y conectar los elementos señalados para abordar procesos de aprendizaje en la acción social como los de las experiencias que abordamos en este trabajo.

Siguiendo a Gaventa y Tandon (2010), podemos identificar tres factores clave conectados que nos permiten aproximarnos al análisis de procesos de acción colectiva para la construcción de ciudadanía: en primer lugar, la “micropolítica de la movilización” –del inglés *micropolitics of mobilization*, que podemos traducir también como “esfera de la movilización”-, que incluiría cuestiones como las estrategias y tácticas desplegadas en la acción, los recursos empleados y las interacciones entre actores entre las distintas escalas (de lo local a lo global), etc. En segundo lugar, la “esfera de la intermediación”, referida a la naturaleza de la mediación que se da entre los actores de las redes, los movimientos de base y las autoridades en los distintos niveles, incluyendo cuestiones como la interlocución, representación, legitimidad, rendición de cuentas, etc. En tercer lugar, la “esfera del conocimiento”, que tiene que ver con el rol del conocimiento en la movilización y la mediación, cómo se produce y cómo moldea las interacciones, reproduciendo o retando las relaciones de poder establecidas. Tiene también que ver con los espacios y formas de producción de discursos, con el enmarcado de temas, análisis y propuestas, y con la ideología (Gaventa y Tandon, 2010).

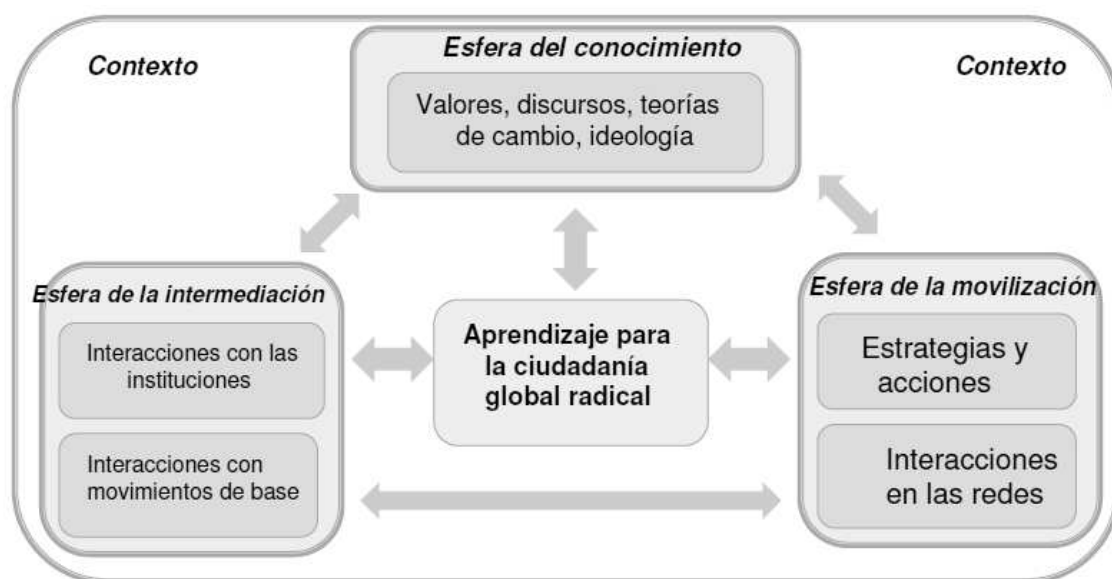
Por otro lado, Foley (1999) propone un marco con ciertas similitudes al de Gaventa y Tandon. Desde su propuesta, en los procesos de aprendizaje en la acción social es necesario considerar cuestiones de “macro-política” -análisis de economía política que permitan conectar los cambios en este plano con las formas de movilización, acción y cambio de conciencia- junto con la “micro-política”, o interacciones entre los actores. Estos análisis deben ser conectados con los de la ideología y prácticas discursivas, en tanto las luchas

emancipatorias suponen un reto al conocimiento, ideología y discursos hegemónicos.

En base a estos aportes, proponemos un marco para el análisis de los casos, con tres categorías básicas, inspiradas en las tres esferas que proponen Gaventa y Tandon (2010), conectadas entre sí y con la categoría central de “aprendizajes para la ciudadanía global radical”.

En la esfera de la “movilización” situamos, por un lado, la subcategorías de “estrategias y acciones”, que engloba cuestiones como las estrategias, tácticas, objetivos y actividades; por otro lado, las “interacciones dentro de las estructuras”, que engloba cuestiones como la naturaleza, mecanismos y espacios de relación de las organizaciones dentro de las estructuras de movilización. En la esfera de la “intermediación” diferenciamos por su importancia las “interacciones con las instituciones” –instancias públicas en los distintos niveles, de lo global a lo local- y las “interacciones con las organizaciones de base”. En la esfera del “conocimiento” quedan incluidas todas las nociones sobre producción del conocimiento, teorías del cambio, valores, objetivos generales, discursos e ideologías que hemos mencionado.

Entendemos que las interacciones entre las distintas esferas y el aprendizaje son procesos a su vez complejos y multidimensionales donde aspectos intelectuales, experienciales, emocionales, etc. entran en juego (Pettit, 2010). Entendemos también que todo el conjunto de interacciones se dan en un determinado contexto, para cuyo análisis no pueden obviarse cuestiones de economía política.



*Fuente: Elaboración propia, basada en Foley (1999) y Gaventa y Tandon (2010).*

#### 4. Casos de estudio

Como se ha mencionado, el trabajo aborda cinco casos de estudio. Se trata de experiencias de cooperación internacional que han vinculado a organizaciones españolas y colombianas que han realizado un trabajo político conjunto para la defensa y construcción de Derechos Humanos en Colombia. Se hizo una selección intencional de casos que pudieran ser considerados como de “solidaridad política”.

Los casos tienen las siguientes características comunes que facilitan la comparación:

- Unen organizaciones españolas y colombianas de perfiles muy distintos (ONGD, ONG locales, sindicatos, organizaciones de DDHH, organizaciones de base, etc.). En las redes se establecen determinados espacios y mecanismos formales e informales de relación para la planificación y acción.
- Las organizaciones realizan distintas acciones de naturaleza política: incidencia sobre las instituciones españolas, denuncia de violaciones de

DDHH en Colombia –por ejemplo, preparando informes-, marchas y concentraciones, acciones de sensibilización y formación –encuentros, talleres, etc.-, facilitación de acceso a las organizaciones colombianas a foros internacionales de DDHH, apoyo a procesos organizativos de base en Colombia, etc.

- Estas redes con frecuencia funcionan como mediadores democráticos entre las organizaciones de base y comunitarias colombianas y las instituciones públicas u otros actores poderosos.
- Las experiencias casos de estudio tienen al menos cuatro años de antigüedad, y todavía siguen activas.
- Las experiencias han recibido en alguna medida fondos de donantes públicos del sistema de cooperación, centralizada o descentralizada.

Los cinco casos se describen brevemente a continuación:

- Programa Asturiano de Protección de Víctima de Violaciones de los Derechos Humanos en Colombia (PA). Es un programa formalmente institucional del Gobierno regional de Asturias, pero propuesto, coordinado e implementado por la ONGD Soldepaz-Pachakutik, con el apoyo de un Comité de nueve organizaciones asturianas (compuesto de ONGD, sindicatos, organizaciones de DDHH y comités de solidaridad, entre otros). Se relaciona con un Comité de selección en Colombia, compuesto inicialmente por la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT), al que se sumaron cuatro organizaciones colombianas de DDHH. Acoge en Asturias a defensores de derechos humanos en riesgo por un periodo de seis meses, que son seleccionados por el Comité de Selección. Durante la estancia de los refugiados en Asturias, éstos realizan un gran número de acciones de sensibilización e incidencia política (en los niveles local, regional, estatal y europeo) sobre violaciones de los DDHH en Colombia, generan nuevos contactos entre sus organizaciones de origen y organizaciones españolas, y ofrecen y reciben formación. Además, un Comité de Verificación del PA, compuesto por miembros de organizaciones sociales y trabajadores

públicos españoles, realiza anualmente una visita de verificación de DDHH en Colombia, a partir de la cual se elabora un informe que sirve de base para la incidencia política. El PA realiza permanentemente acciones de denuncia e incidencia. Surge en 2001.

- Programa Vasco de Protección a Defensores y Defensoras de DDHH (PV). Similar al anterior, asumido por el Gobierno Vasco, y coordinado por la Kolektiba Colombia (que aglutina a cinco ONG y ONGD de Euskadi). A diferencia del PA, el Comité de Selección del PV está compuesto por miembros de instituciones españolas (departamentos del Gobierno Vasco, universidades y organizaciones de paz y DDHH vascas). La relación con organizaciones colombianas es a través de las counterparts de las organizaciones de la Kolektiba que realizan proyectos de cooperación. El tipo de acciones que se realizan, incluyendo la Visita de Verificación, es muy similar al del PA. Surge en 2011.
- Mesa por los Derechos Humanos de las Mujeres y la Paz en Colombia (Mesa). Red de coordinada por la ONGD Atelier, ha integrado a lo largo del tiempo entre 8 y 15 organizaciones españolas (sindicatos, ONGD, institutos universitarios, organizaciones feministas) y 5-9 colombianas (ONGD y organizaciones de base de mujeres). Realizan acciones de sensibilización e incidencia sobre el tema de los derechos humanos de las mujeres en Colombia. Destaca el lobby realizado hacia parlamentos regionales y estatal para tomar posiciones sobre el tema, la producción y difusión de documentales, la realización de encuentros internacionales, posicionamiento del tema en medios masivos de comunicación, etc. Se constituye en 2007 y ha recibido financiación de la AECID y de la agencia valenciana de cooperación.
- Apoyo a la Minga de Resistencia Social y Comunitaria. Proceso en el que la Coordinación por los Derechos de los Pueblos Indígenas (CODPI, que aglutina a 5 ONGD y organizaciones sociales) y el Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indígenas (ADPI) han



apoyado el intenso proceso de movilización social de la Minga. La Minga arrancó en 2004, como proceso de convergencia de las principales organizaciones indígenas de Colombia para la defensa de sus derechos, a través de marchas y distintas formas de presión política al Estado colombiano. COPDI y ADPI han apoyado este proceso desde 2010, realizando acciones de visibilización del proceso de la Minga – principalmente a través de medios de comunicación social, sensibilización, exigencias al Estado español ante las agresiones de empresas españolas a los derechos los pueblos indígenas de Colombia, facilitación a líderes indígenas la construcción de alianzas en España – con otras ONG, sindicatos, organizaciones de DDHH, universidades- y la presencia en foros internacionales de DDHH.

- Apoyo de la ONGD Iniciativas para la Cooperación Internacional al Desarrollo (ICID) a la ONG local Taller Abierto (TA). ICID ha realizado con TA proyectos para el fortalecimiento de procesos de organización de mujeres del Cauca desplazadas por la guerra. Además, las dos organizaciones ha realizado acciones de incidencia de cara a la AECID y el Ministerio de Exteriores español, para exigir reacciones ante amenazas a las mujeres organizadas. La relación comienza en 2005.

## **5. Métodos y procesamiento de información**

Para la investigación se realizaron un total de 46 entrevistas semi-estructuradas -37 individuales y 9 colectivas- a personas vinculadas a los casos de estudio, entre enero y julio de 2013. Se realizaron entre 6 y 15 entrevistas según el caso, proporcionalmente al número de organizaciones implicadas en cada experiencia analizada. Se trató también que hubiera equilibrio entre el número de entrevistas a personas de organizaciones españolas y de organizaciones colombianas -29 y 17, respectivamente-. Por otro lado, se trató de entrevistar a personas con distintos niveles de responsabilidad y vinculación a las experiencias, variando entre personas con un rol central o de

coordinación en las experiencias y personas que sólo de manera puntual han participado en las mismas.

La información primaria obtenida se completó con información secundaria, esencialmente documentos producidos por las propias organizaciones: páginas web; informes, libretos, trípticos o material audiovisual elaborado para difundir las experiencias; documentos de formulación de proyectos; evaluaciones externas e internas de los proyectos; declaraciones públicas, manifiestos, denuncias, cartas dirigidas a instituciones, etc.

Desde una perspectiva interpretativista, se trataba de capturar los significados e interpretaciones de las personas en torno a la experiencia (Corbetta, 2003), y en concreto cómo han experimentado los procesos de aprendizaje, cuáles pueden haber sido los drivers y los resultados. Para el procesamiento de la información se realizó un análisis cualitativo de contenidos de las entrevistas y de la documentación secundaria, partiendo de las categorías predefinidas en el marco analítico. En el análisis se refinaron estas categorías y obtuvieron nuevas subcategorías. Desde estas categorías y subcategorías se articula la discusión en torno a temas y tendencias comunes, diferencias y tensiones identificadas.

Se buscó triangular la información, por un lado, con el mismo método (Mikkelsen, 2005), capturando en las entrevistas las perspectivas de personas de diferente lugar y perfil respecto al mismo proceso; por otro lado, entre métodos, triangulando la información obtenida por fuentes primarias y secundarias.

## **6. Análisis y discusión**

### ***6.1. ¿Cómo los rasgos característicos de la solidaridad política están configurando los procesos de aprendizaje?***

En este apartado identificamos características de procesos de construcción de solidaridad política identificadas en los casos que, en la experiencia de las

personas, han tenido relevancia para entender cómo se han modelado los aprendizajes.

### *Objetivos y estrategias:*

En todos los casos existe un cierto objetivo central que sirve como “punto de entrada” o de referencia del proceso: la acogida temporal en España de miembros amenazados de organizaciones sociales colombianas, la visibilización de la situación de los DDHH de las mujeres en Colombia, o el acompañamiento de un proceso de movilización social concreto en Colombia. En torno a este objetivo concreto, se desarrolla toda la serie de acciones políticas (incidencia, sensibilización, denuncia, construcción de redes, etc.). Esto genera, en torno a una cuestión concreta, procesos amplios y complejos con fuerte contenido político, lo cual parece convertirse en un importante motor de aprendizaje.

Existe también en todos los casos un cierto objetivo común implícito, el de construir movimientos de solidaridad amplios en España, con Colombia en general o sobre un tema concreto -tal como los DDHH de las mujeres o el movimiento indígena-. Por ello, todas las experiencias tratan de aglutinar a un número amplio de organizaciones de distinto perfil (ONGD, ONG, sindicatos, organizaciones de base, etc.). Se trata además en algunos casos de organizaciones que no suelen trabajar juntas, o incluso entre las que hay recelos, que encuentran en el tema un punto de encuentro. Aunque esta diversidad puede eventualmente generar tensiones, parece también ser un fuerte medio de aprendizaje a través del intercambio. Se trata además de construir alianzas permanentes, no supeditadas a un proyecto concreto, de modo que éstas pueden constituirse como procesos de aprendizaje abiertos y de largo plazo.

Se puede señalar también que, junto a objetivos en el largo plazo, las experiencias tratan de responder a situaciones puntuales (por ejemplo, repuesta a un asesinato concreto o una acción de una transnacional). Se trata de conjugar así procesos de largo plazo con acciones urgentes, lo que puede

generar dificultades, pero también facilita aprendizajes, al ubicar cuestiones operativas y de corto plazo con reflexiones y discusiones políticas más amplias.

### *Relaciones entre organizaciones*

Casi todos los entrevistados, y numerosos documentos de las experiencias, hacen énfasis en que se trata de establecer relaciones de igualdad entre las organizaciones. Para ello se tratan de generar modelos y protocolos de comunicación, información y toma de decisiones que faciliten las relaciones horizontales, por ejemplo: realización de reuniones periódicas presenciales para el debate y decisión abiertos a todas organizaciones de las redes; permanente comunicación on-line para compartir información y para el debate; mecanismos de toma de decisiones por consenso, etc.

En todos los casos existe una persona u organización española que ejerce con un rol de “coordinación”. Ésta es además es responsable ante las administraciones de los proyectos financiados. Centraliza buena parte del trabajo más burocrático, liberando así a otras organizaciones del mismo para que se puedan centrar en la acción política. Dependiendo del caso, el nivel de compromiso del resto de organizaciones es muy variable, si bien generalmente hay un número limitado de organizaciones con una participación más continua, y un número más elevado de organizaciones con una participación más limitada.

Junto a los espacios y canales formales de relación – tanto presenciales como on-line-, buena parte de los entrevistados destacan la importancia de los encuentros informales, la conversación casual, la convivencia y el contacto cotidiano entre miembros de organizaciones -por ejemplo, en las estancias de los acogidos, o en los viajes de los españoles a Colombia- como elementos centrales en la construcción de relaciones, identificándose como poderosos drivers del aprendizaje.

En relación a este tema, se destaca también la importancia central de las relaciones estrechas de amistad y confianza personales. Estas relaciones han

facilitado en los casos que ciertas organizaciones comiencen a trabajar juntas y que los procesos tengan continuidad. Juegan un rol especialmente importante en momentos de crisis y conflicto, facilitan el diálogo y la comunicación permanentes, y parecen fundamentales para poder operar en contextos políticos delicados, complejos y cambiantes –como el colombiano-, que requieren de mucha confianza para trabajar conjuntamente.

### *Conocimiento, discurso e ideología*

La afinidad política es identificada en todos los casos como un elemento fundamental en la construcción de las relaciones. Genera complicidad y confianza, registros comunes, facilita el debate político abierto, etc. En los casos, esta afinidad supone el tener o construir visiones comunes sobre algunas cuestiones clave, tales como: las causas del conflicto en Colombia, considerándose en todos los casos que el conflicto colombiano tiene en su base en problemáticas de naturaleza social, política y económica, derivadas del avance del neo-liberalismo; visiones sobre las alternativas, situando a los movimientos populares –sindicalistas, campesinos, mujeres, indígenas, estudiantes, etc.- como actores centrales para la construcción de modelos de desarrollo alternativos y para la construcción de la paz; visiones sobre la responsabilidad directa del Estado colombiano, de otros estados (como el español) y de otros actores –principalmente empresas trasnacionales- en la situación de conflicto en Colombia; rol de la cooperación internacional, que debe apoyar y apoyar los movimientos populares. En todos los casos se comparte también la idea de que se deben conectar luchas y construir solidaridades entre organizaciones de base en Colombia y España, frente al modelo neo-liberal y sus consecuencias.

### *Intermediación con la institucionalidad.*

Dada la naturaleza de las acciones realizadas en las experiencias, se generan un buen número de espacios de interacción con las instituciones públicas

españolas, tanto con agencias de desarrollo de la cooperación central o descentralizada como con distintas instituciones que pueden tener alguna relevancia de cara al cumplimiento de los DDHH en Colombia. En las experiencias se producen encuentros con representantes políticos, de partidos, funcionarios públicos, etc. en los distintos niveles de gobierno. Si bien la interlocución por parte de las experiencias recae con frecuencia en las organizaciones españolas, se trata cuando es posible de que los propios miembros de las organizaciones colombianas interactúen directamente con las instituciones españolas. En todos los casos se trata de buscar a personas concretas dentro de las instituciones, más receptivas a las demandas, con las que poder generar confianza y complicidad.

La actitud general de las instituciones ante las organizaciones y sus reivindicaciones se reconoce por los entrevistados como muy variada, desde la receptividad a la desconfianza o el desinterés. Con frecuencia, las instituciones parecen mostrar interés en la parte puramente “humanitaria” de la acción de las experiencias (como la protección de la vida), y menos interés o recelo hacia reivindicaciones más abiertamente políticas o hacia la denuncia a otros actores –como empresas y gobiernos. Así, las organizaciones con frecuencia se ven obligadas a navegar entre los discursos y exigencias burocratizadas y despolitizadas de las instituciones, pero tratando de promover cierto discurso y acción más crítica y política. Se trata de una situación compleja pero que también puede promover el aprendizaje.

#### *Intermediación con organizaciones de base*

En todos los casos analizados existe una presencia importante de organizaciones de base colombianas: bien están directamente presentes en las redes, o bien están presentes ONG locales colombianas con fuertes vínculos con organizaciones de base. En general, la perspectiva mostrada por los entrevistados, y recogida en algunos documentos, es que en las acciones resulta prioritario recoger las demandas, visiones y reivindicaciones de estas organizaciones, que serían consideradas de hecho como la fuente de

legitimidad y sentido de las experiencias. También, el contacto con organizaciones de base sería considerado como motor de aprendizaje central, al conectar las experiencias con los procesos de resistencia y alternativas “desde abajo”.

No obstante, se puede decir que las organizaciones de base no tienen el protagonismo principal en varias de las experiencias, cuyo liderazgo acaba con frecuencia asumiendo las ONGD y ONG. Además, las organizaciones de base colombianas, más centradas en el absorbente trabajo local, tienen con frecuencia problemas para seguir con los ritmos de trabajo de las redes que hemos analizado, lo que limita su participación activa.

Por otro lado, la presencia de organizaciones de base españolas en las experiencias es aún más limitada. Además, en los casos en los que participan este tipo de organizaciones, se suele tratar de organizaciones más estructuradas y profesionalizadas (tales como sindicatos). Existen muchos menos contactos con movimientos más informales (15-M, iniciativas barriales, etc.), un hecho que es visto como una gran limitación por varios entrevistados.

## ***6.2. ¿Qué aprendizajes emergen en las relaciones y quién aprende?***

En el análisis hemos identificado también muy diversos tipos de aprendizajes que personas y organizaciones sienten haber experimentado, a través de su participación en las experiencias casos de estudio. Podemos señalar los siguientes tipos de aprendizajes

Aprendizajes para el análisis político: Miembros de las organizaciones españolas –sobre todo los que han tenido más responsabilidad en las experiencias- afirman haber experimentado importantes aprendizajes en términos de capacidad de análisis general del contexto político colombiano, de las causas y efectos del conflicto, y de la coyuntura política cambiante en el país. También aprecian el conocimiento de la realidad, funcionamiento y acciones de las organizaciones colombianas en sus luchas. Por su parte, miembros de las organizaciones colombianas afirman haber conocido

principalmente el movimiento de solidaridad en España, el sector de las ONGD y el funcionamiento del sistema de cooperación –esencialmente, cómo manejarse en él y obtener fondos-. Los colombianos más implicados en acciones de incidencia han accedido a conocer también la institucionalidad del Estado español en relación a los DDHH y, en menor medida, organizaciones y movimientos sociales locales y sus luchas por la reivindicación de derechos (del sindicalismo tradicional a experiencias de moneda social o el 15-M).

Aprendizaje de nuevos modelos de desarrollo: A través de los intercambios entre miembros de organizaciones, y particularmente en las estancias en España y Colombia, emergen reflexiones relevantes tanto en colombianos como en españoles sobre los modelos de desarrollo. En los primeros parecen haberse dado interesantes análisis acerca de las virtudes y contradicciones del modelo de Estado social de derecho español: por ejemplo, los colombianos identifican las paradojas de un modelo que permite la libre expresión pero encuentra otras formas de represión, o que garantiza ciertos servicios públicos, pero que tiene en su base una sociedad consumista y mercantilizada. Por otro lado, miembros de organizaciones españolas parecen haberse familiarizado con el contenido, sentido y práctica de modelos alternativos de desarrollo surgidos en movimientos en América Latina, tales como el Buen Vivir o la noción del derecho al territorio desde una perspectiva indígena. En el intercambio, se conectan a su vez los significados e implicaciones que, tanto en el Norte como en el Sur, tienen conceptos emergentes y alternativos a nivel global como la idea de Soberanía Alimentaria.

Aprendizaje en enfoques de trabajo: En los casos de estudio, las organizaciones emplean con frecuencia ciertos conceptos y enfoques habituales en el sector de la cooperación, con frecuencia de manera estratégica, al ser una terminología demandada por los financiadores: enfoque de género, enfoque basado de derechos, enfoque de desarrollo sostenible, etc. Si bien se trata de conceptos contruidos generalmente dentro del propio ámbito de la cooperación y el desarrollo, se puede identificar en los casos interesantes procesos de aprendizaje para adaptar, resignificar y concretar estos conceptos en los contextos particulares, en base a las cosmovisiones y



posiciones políticas de las organizaciones. Por ejemplo, la idea desarrollo sostenible se concreta en algunos casos desde una perspectiva anti-productivista.

**Aprendizajes instrumentales:** Miembros de las organizaciones destacan también la adquisición de habilidades instrumentales. En el caso de las organizaciones españolas, éstas tienen sobre todo que ver, por un lado, con habilidades para la incidencia política (identificar e interactuar con personas clave de las instituciones, conseguir impacto en medios de difusión masivos o de comunicación social, etc.); por otro, para la gestión de proyectos, aprendiendo a combinar las rígidas exigencias burocráticas de los financiadores con la realidad compleja y cambiante y las demandas de los colectivos colombianos con los que se trabaja. Por parte de las organizaciones colombianas, varios entrevistados destacan también los aprendizajes para la incidencia política ante instituciones españolas, así como los aprendizajes para solicitar, planificar y gestionar proyectos financiados por instituciones españolas. Tanto organizaciones españolas como colombianas enfatizan también los aprendizajes para trabajar de manera coordinada y razonablemente democrática en redes que aglutinan colectivos de muy distinto perfil organizativo e ideológico.

**Aprendizaje ético:** La mayoría de los miembros de las organizaciones enfatiza el aprendizaje para trabajar conjuntamente en base a actitudes sustentadas en valores tales como el respeto a la autonomía, la flexibilidad, la tolerancia, la apertura al diálogo, al trabajo por consenso y la aceptación del disenso, etc.

**Aprendizajes en representaciones y visiones “del otro”:** Otra cuestión fundamental señalada por buena parte de los entrevistados e identificable en los documentos, es la transformación ocurrida en personas y colectivos en relación a la representación “del otro”. Por un lado, parece que las organizaciones españolas han avanzado en su consideración de las organizaciones y activistas colombianos no como simples “víctimas” de un conflicto, sino como actores políticos clave en la transformación Colombia. Sin embargo, cabe decir que para algunos entrevistados colombianos, siguen

existiendo visiones victimizadoras en algunas organizaciones españolas o, al contrario, cierta “romantización” del activismo de las organizaciones colombianas. Por otro lado, los colombianos habrían profundizado en cierta visión de las organizaciones españolas como aliados políticos –en algunos casos, también reconociéndolas como actores políticos con un rol central para transformar su territorio en España-, frente a la visión anterior de algunas organizaciones, que los habrían visto como simples donantes.

Aprendizajes en la esfera privada-personal: La participación en las experiencias es experimentada como transformadora para un buen número de personas también en el ámbito de las actitudes, posiciones y opciones personales. Varias personas mencionan que a través de la participación han confrontado actitudes propias como el consumismo o el sexismo; han aprendido a hacer un mejor manejo de emociones como el miedo, la rabia o la frustración; han profundizado en su compromiso personal como activistas; han mejorado su capacidad de adaptación a contextos distintos; han mejorado la autoestima, etc. Este tipo de procesos de aprendizaje se ha dado sobre todo en personas que han podido tener más espacios para compartir y generar confianzas con personas del otro país, o cuando han estado con más frecuencia o por períodos más largos en el país de sus aliados.

### ***6.3 Retos, tensiones y contradicciones en los procesos de aprendizaje en la solidaridad política.***

Hemos identificado algunas de las cuestiones clave en las experiencias de construcción de solidaridades políticas, así como los aprendizajes que emergen. Sin embargo, estos procesos no están exentos de dificultades, tensiones y contradicciones, entre los que se han podido identificar los siguientes:

En primer lugar, podemos mencionar el problema de posible concentración de aprendizajes, derivado de la tensión entre participación y eficacia en la acción. Como hemos visto, las experiencias abordadas son complejas: existe un elevado número de actores implicados, la información que se intercambia es

abundante, los contextos en los que se opera muy complejos y cambiantes, etc. Esto hace que emerjan un número muy elevado, diverso e interconectado de aprendizajes, pero que se concentren en un número limitado de personas ya muy capacitadas, que están en el centro de estos. Las experiencias se enfrentan al reto de tratar de ser eficaces y eficientes, pero promoviendo la participación. El reto supone promover, por un lado, una mayor participación dentro de cada organización, ya que generalmente sólo una o pocas personas de cada organización participa efectivamente en el trabajo en las experiencias analizadas; por otro lado, la participación entre organizaciones, ya que con frecuencia buena parte del trabajo recae en las ONGD u otras organizaciones profesionalizadas de las redes, frente a las organizaciones de base, que delegan con frecuencia responsabilidades, dándose procesos de aprendizaje menos intensos en sus miembros.

Una segunda cuestión, vinculada a la anterior, tiene que ver con la tensión entre aprendizajes a nivel individual y aprendizajes a nivel colectivo/institucional. Aunque algunos de los aprendizajes mencionados se producen a nivel del conjunto de la organización, otros muchos parecen darse a un nivel puramente individual, aunque éstos sirvan al conjunto de la organización. Se convertiría así en un reto el conseguir que los aprendizajes supongan cambios en las organizaciones -y no sólo en las personas- y que permeen en la cultura organizacional, de modo que la permanencia de estos aprendizajes no dependa exclusivamente de la permanencia de ciertas personas en las organizaciones.

Una situación similar se da en las instituciones públicas con las que interaccionan las organizaciones de los casos de estudio. Hemos visto que una estrategia política de las organizaciones y redes es la de buscar y crear complicidades con personas clave en las instituciones. Sin embargo, aunque personas concretas de las instituciones aprendan y cambien en las interacciones, existe el riesgo de que las relaciones con la institucionalidad acaben dependiendo de estas personas concretas, y que no se produzcan aprendizajes y cambios en las instituciones como tales.

Una tercera tensión a mencionar tiene que ver con el rol de la amistad personal en los aprendizajes. Hemos visto que los afectos y las relaciones de amistad y confianza personales juegan un lugar fundamental como medio para promover aprendizajes de naturaleza política: Sin embargo, se da la tensión entre el fortalecimiento de relaciones entre personas concretas como medio para fortalecer redes y relaciones entre organizaciones, y el riesgo de hacer depender los procesos y las relaciones entre organizaciones de las amistades y las afinidades puramente personales.

En cuarto lugar, se puede identificar una tensión relacionada con las posiciones políticas. Tiene que ver con el difícil equilibrio entre adoptar discursos aglutinantes y discursos más posicionados y críticos. En los casos analizados en ocasiones se opta por buscar discursos de consenso, con los que puedan identificarse y que puedan aglutinar un número amplio de organizaciones con perfiles muy distintos, y que pueden ser asumibles por las instituciones y la opinión públicas. Sin embargo, buscando la aglutinación, se pueden construir discursos demasiado superficiales y ambiguos, con poca carga crítica y expuestos a una fácil cooptación. Se puede perder también así una oportunidad de aprendizaje a través del debate político e ideológico más crítico y de mayor profundidad, en el seno de las redes y con actores externos. En cambio, discursos con posiciones políticas más concretas, críticas y “políticamente incorrectas” –por ejemplo, posturas abiertamente anticapitalistas, o culpar explícitamente a determinados actores públicos o empresas como responsables de vulneración de DDHH- pueden facilitar el aprendizaje crítico, pero pueden no ser aceptables para determinadas organizaciones, evitando la posibilidad de generar alianzas amplias, o el apoyo de instituciones o la opinión pública.

Una quinta cuestión tiene que ver con las asimetrías entre los aprendizajes en organizaciones del Norte y del Sur. Hemos identificado en nuestros casos que hay importantes aprendizajes en las personas y organizaciones tanto españolas como colombianas. Sin embargo, existen diferencias entre los aprendizajes en unos y otros: por ejemplo, en los españoles hay más aprendizajes sobre el contexto político general en Colombia, o sobre los

movimientos sociales colombianos, mientras que los aprendizajes de los colombianos están en general más acotados al conocimiento del sistema de cooperación; los españoles aprenden más sobre paradigmas y enfoques alternativos emergidos en el Sur, mientras que los colombianos acceden a menos conocimiento sobre paradigmas alternativos y resistencias en el contexto español. Sería ésta una situación posiblemente contradictoria en un tipo de relaciones en la cooperación que, según los propios entrevistados aspira a ser “bidireccional”, horizontal y en la que se compartan alternativas y resistencias.

Otra tensión deriva de otra asimetría ya insinuada entre los aprendizajes que se producen en organizaciones profesionalizadas y en organizaciones de base. Ya se ha apuntado como en general se producen más aprendizajes en organizaciones profesionalizadas que en organizaciones de base. Esta situación es especialmente cierta en el caso de las organizaciones españolas, ya que los aprendizajes se producen casi exclusivamente en ONGD u organizaciones profesionalizadas, con pocos aprendizajes en organizaciones sociales de base o movimientos sociales, que tienen un rol secundario en casi todas las experiencias. Varios entrevistados afirman que existe el reto de sumar a las experiencias movimientos sociales, y particularmente movimientos emergentes (tales como el 15M), lo cual requiere en todo caso de replanteamientos profundos en las formas de relacionarse.

Una última cuestión central tiene que ver con una reflexión aún más amplia: el rol de la financiación pública en estos procesos. Parece evidente que buena parte de la riqueza y diversidad de los aprendizajes que emergen en las personas y organizaciones no habría sido posible sin la existencia de fondos públicos dispuestos por el sistema de cooperación. Además, en base a las entrevistas, parece que las organizaciones de los casos han actuado con independencia y sin grandes limitaciones en su acción, a parte de las dificultades y rigideces burocráticas en la gestión de fondos. Sin embargo, sí están expuestos a la variabilidad e impredecibilidad en el acceso a fondos públicos y, en los últimos años, a una gran reducción de los mismos. El reto consiste en plantear un modelo de cooperación y relaciones que no renuncie

necesariamente a la financiación pública, pero que aspire a emplearla como medio para la construcción de ciudadanía a través del aprendizaje, sin que los procesos y relaciones dependan, en última instancia, de la existencia de esta financiación. Algo que puede entenderse como una contradicción de difícil resolución.

## **7. Conclusiones**

En términos de hallazgos, se han identificado en el trabajo elementos que permiten profundizar en la caracterización de una aproximación más transformadora y abiertamente política a la cooperación, en contraste con las aproximaciones gerencialistas. Se ha visto que algunos de estos elementos constituyen poderosos medios para el aprendizaje informal: por ejemplo, la construcción de alianzas amplias, inclusivas y de largo plazo; la construcción de posiciones políticas críticas comunes, vinculadas a las construidas en los movimientos de base; la importancia de aspectos emocionales en las relaciones, etc.

Hemos visto también cómo estos elementos facilitan la emergencia de un buen número de aprendizajes distintos en las personas y colectivos implicados en los casos de estudio. Se trata de aprendizajes que van de lo ético a lo político, de lo individual a lo colectivo, de habilidades a valores, etc. Sin embargo, hemos también identificado que estos procesos de aprendizaje enfrentan un buen número de tensiones y contradicciones: emerge un buen número de aprendizajes, pero éstos pueden estar concentrados en un número reducido de personas y organizaciones, pueden darse casi exclusivamente al nivel individual, o estar desigualmente distribuidos entre personas y organizaciones del Norte y del Sur.

Estos hallazgos nos remiten a ciertas nuevas cuestiones prácticas relevantes para las organizaciones. Por ejemplo: ¿cómo pueden enfrentar las organizaciones los retos identificados para que se produzcan aprendizajes más profundos y en número mayor de individuos y grupos? Probablemente las

organizaciones y redes deben seguir repensando las cuestiones de participación entre y dentro de las organizaciones; profundizar sus conexiones con movimientos de base; y tratar de seguir transformando las relaciones de poder, frecuentemente ocultas, en el seno de las organizaciones, en las redes y en las relaciones con otros aliados.

Sobre las implicaciones en relación al trabajo de otros actores, otras cuestiones emergen: ¿Pueden los casos analizados servir de inspiración para otros casos de relaciones de cooperación –por ejemplo, para ONGD que operan bajo los discursos y prácticas dominantes, o que operan en contextos o con organizaciones menos politizadas que los de los casos de estudio de Colombia que hemos visto?. Si los donantes pudieran reconocer el valor de este tipo de cooperación repolitizada y su importancia como proceso de aprendizaje para la construcción de ciudadanía, ¿qué políticas deberían articularse para promoverla?

Finalmente, los resultados del trabajo permiten identificar la necesidad de continuar explorando determinadas cuestiones teóricas. Creemos que la perspectiva teórica propuesta nos ha permitido apreciar el potencial de los procesos informales de aprendizaje como procesos de Educación para el Desarrollo que se dan en ciertas relaciones de cooperación, así como reivindicar la importancia de la dimensión política de estos procesos. Sin embargo, la perspectiva propuesta no ha permitido capturar toda la complejidad de estas dinámicas informales de aprendizaje: por ejemplo, las complejas relaciones entre aprendizaje individual y colectivo, o la compleja interacción entre formas de aprendizaje emocionales, experienciales y emotivo-afectivas. Sobre estas cuestiones existe un importante desarrollo teórico (por ejemplo, en el campo de la educación para adultos o del aprendizaje crítico), que debería ser explorado para conectar nuevos elementos teóricos a los propuestos, y que puede enriquecer el debate en el campo de la Educación para el Desarrollo.

## Referencias

- BONI A., TAYLOR P. (2010). 'Higher institutions as cosmopolitan spaces for transformative development: reimagining learning through teaching'. Paper para la European Association for International Education.
- BRINGEL B., LANDALUCE J., BARRERA M. (2008). 'Solidaridades para el desarrollo: la política de "cooperación activista" con el MST brasileño'. *Revista española de desarrollo y cooperación* 195–209.
- CAROTHERS T, DE GRAMONT D (2013). *Development aid confronts politics: The almost revolution*. Carnegie Endowment for International Peace.
- CHOUDRY A (2009). 'Learning in social action: Knowledge production in social movements'. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill* 44.
- CHOUDRY A, SHRAGGE E.(2011). 'Disciplining dissent: NGOs and community organizations'. *Globalizations* 8, 503–517.
- DAR S., COOKE B (2008). *The new development management: critiquing the dual modernization*. Zed Books. London
- DART R. (2004). 'Being "business-like" in a nonprofit organization: A grounded and inductive typology'. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 33, 290–310.
- ELLISON N (1997). *Towards a New Social Politics: Citizenship and Reflexivity in Late Modernity*. *Sociology* 31, 697–717. doi:10.1177/0038038597031004004
- EYBEN R (2006). *Relationships for aid*. Routledge. London
- EYBEN R (2008). 'Power, mutual accountability and responsibility in the practice of international aid: A relational approach'. Institute of Development Studies. Brighton
- EYBEN R (2013). 'Uncovering the politics of "evidence" and "results". A framing for development practitioners'. Brighton: IDS, <http://www.ids.ac.uk/publication/uncovering-the-politics-of-evidence-and-results-a-framing-paper-for-development-practitioners> (accessed 20 November 2013).
- FERGUSON J (1990). *The anti-politics machine: "development," depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*. CUP Archive.
- FERNÁNDEZ G, PIRIS S, RAMIRO P (2013). *Cooperación internacional y Movimientos sociales emancipadores: bases para un encuentro necesario*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbao



- FOLEY G (1999). 'Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education. Global Perspectives on Adult Education and Training. ERIC.
- FOLEY G (2001). 'Radical adult education and learning'. *International Journal of Lifelong Education* 20, 71–88. doi:10.1080/02601370010008264
- FOLEY G (2004). *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era*. McGraw-Hill International.
- GAVENTA J, BARRETT G (2010). 'So what difference does it make? Mapping the outcomes of citizen engagement'. *IDS Working Papers* 2010, 01–72.
- GAVENTA J (2006). *Triumph, Deficit Or Contestation?: Deepening the'deepening Democracy'Debate*. Institute of Development Studies, University of Sussex Brighton.
- GAVENTA J, TANDON R (2010). *Globalising citizens: New dynamics of inclusion and exclusion*. Zed Books. London
- GIL CG (2005). *Las ONG en España: de la apariencia a la realidad*. Los libros de la Catarata.
- GIRI AK, VAN UFFORD PQ (2003). *A moral critique of development: in search of global responsibilities*. Routledge.
- GOUIN R (2009). 'An antiracist feminist analysis for the study of learning in social struggle'. *Adult Education Quarterly* 59, 158–175.
- GULRAJANI N (2010). 'New vistas for development management: examining radical–reformist possibilities and potential'. *Public administration and development* 30, 136–148.
- HALL B (2009). 'A river of life: Learning and environmental social movements'. *Interface: a journal for and about social movements* 1, 46–78.
- HEATER D (2004). 'World citizenship: cosmopolitan thinking and its opponents', *Continuum studies in citizenship*. Continuum, New York ; London.
- HICKEY S, MOHAN G (2005). 'Relocating participation within a radical politics of development'. *Development and change* 36, 237–262.
- HOLST JD (2002). *Social movements, civil society and radical adult education*. Praeger Pub Text.
- HOUTART F (2001). *Hacia una sociedad civil globalizada: la de abajo o la de arriba*. Centro Tricontinental, Lovaina la Nueva, Foro Mundial de las Alternativas.
- ISIN EF, WOOD PK (1999). *Citizenship and identity*. Sage. London

- KAPOOR D, CHOUDRY A (2010). *Learning from the Ground Up: Global Perspectives on Social Movements and Knowledge Production*. Palgrave Macmillan. London; New York
- MAIER F, MEIER M (2011). 'Managerialism and beyond: Discourses of civil society organization and their governance implications'. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 22, 731–756.
- MARGARET J (2010). 'Capacity development processes within a social movement: Pākehā Treaty Workers' Movement'. *IDS Bulletin* 41, 68–78.
- MAWDSLEY E, TOWNSEND J, PORTER G, OAKLEY P (2002). *Knowledge, power and development agendas: NGOs North and South*. Intrac Oxford.
- McCOURT W (2008). 'Public management in developing countries: from downsizing to governance'. *Public Management Review* 10, 467–479.
- McGEE R (2010). 'An international NGO representative in Colombia: reflections from practice'. *Development in Practice* 20, 636–648. doi:10.1080/09614524.2010.491527
- McGEE R, GAVENTA J (2011). 'Shifting power? Assessing the impact of transparency and accountability initiatives'. *IDS Working Papers* 2011, 1–39.
- MERRIFIELD J (2002). *IDS Working Paper 158*. IDS. Brighton
- MOWLES C, STACEY R, GRIFFIN D (2008). 'What contribution can insights from the complexity sciences make to the theory and practice of development management?'. *Journal of International Development* 20, 804–820.
- ORTEGA ML (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Madrid
- PEARCE J (2010). 'Is social change fundable? NGOs and theories and practices of social change'. *Development in Practice* 20, 621–635.
- PETTIT J (2010). 'Multiple faces of power and learning'. *IDS Bulletin* 41, 25–35.
- REVILLA M (2002). *Las ONG y la política*. Istmo. Madrid
- SCHATTLE H (2008). *The practices of global citizenship*. Rowman & Littlefield.
- SERRANO M, REVILLA BLANCO M (2002). 'Las ONGD en la encrucijada: Del estado de bienestar a la franquicia del Estado', in *Las ONG y la política*. Istmo. Madrid, pp. 66–94.
- STEINKLAMMER E (2012). *Learning to Resist*, in: *Learning and Education for a Better World*. Springer, pp. 23–39.